

論文

子どものけんかやいざこざ場面における学生のかかわり ー 幼児期の人間関係の発達に着目したアンケート調査を通して ー

真 鍋 顕 久 水 谷 亜 由 美 本 多 恭 子
岐阜聖徳学園大学教育学部

The involvement of university students in children's quarrels or conflicts: A questionnaire survey focusing on the development of human relationships in early childhood

Akihisa MANABE, Ayumi MIZUTANI, Yasuko HONDA

Abstract

This paper explores how university students perceive quarrels or conflicts in early childhood, and what interventions they have experienced. A survey was conducted on 55 university students studying childcare. As a result, three consciousness and behavioral trends were revealed. First, most students thought that experiencing quarrels or conflicts were important for the development of a child's relationships. Second, fourth-year university students had more experience using various aids to intervene in children's quarrels or conflicts than second-year university students. Among fourth-year university students, many emphasized discussion between children rather than rushing to solve the issue for them. Third, many students were aware of the difficulty of engaging children. As students' experiences deepen, their understanding of human relationships in the kindergarten course of study will be reflected in childcare. However, they continue to experience difficulties. It was suggested that further development of lectures that connect knowledge and student experience is important for student learning.

Key words : children's quarrels or conflicts, field of human relationships in kindergarten course of study, university students studying childcare, questionnaire survey

I. はじめに ー研究の背景と目的、方法ー

本論文の目的は、「本学の保育専修の学生が、子どものいざこざやけんかをどのように捉えているのか。また、実習でどのような子どものけんかやいざこざ場面を経験し、その経験は、子どもの人間関係の育ちへの理解と援助の仕方に関に反映されているのか。」を把握することである。

子どもの人間関係の育ちを考えるにあたり、「けんかやいざこざ」は一つの主要なテーマとなる。集団保育場面において、思いが異なる子ども同士のぶつかり合い、いわゆる「けんか」「いざこざ」は日常的に生じるのだが、その経験を通して子どもは互いに思いを主張し、折り合いをつける体験をし、きまりの必要性や自分の気持ちを調整する力が育まれると考えられているからである¹⁾。そのため、保育者を目指す学生は、けんかやいざこざを通して子どもはいかなる育ちをしていくのかを知り、子どもの育ちを踏まえた援助とはどのようなものかを考えていくことが求められるといえよう。

竹中²⁾の調査によると、多くの学生は子どもにとって「けんかやいざこざ」が重要な経験と捉えている一方で、対応には不安や困難を感じている。対応に不安を感じる理由には、対応スキルが身につけていないこと、保護者対応が分からないことへの不安や恐れが挙げられていた。また、森山ら³⁾はけんかやいざこざに遭遇した時、現場で働く保育者は「見守る」という対応をするが、学生は介入をしやす

いとも指摘する。保育者よりも「仲良く」という言葉を用いて子どもに声をかけることが多い点が学生の介入の特徴であるとされ、多くの学生が積極的に「仲直りする」という解決へと進めようとしていることが窺える。

さらに、高橋⁴⁾は、学生に対し「けんかやいざこざへの対応は、子どもの気持ちを大切にすること」と指導される傾向を疑問視する。保育者は、ただ子どもに寄り添うだけではない。1つ1つの子どもへのかかわりの段階を踏んで対応しているため、学生に子どもへの具体的なかかわり方を伝えずして、「共感的理解が必要だ」と伝えるだけでは、戸惑いはなくなると指摘する。保育者養成機関で「いかにトラブルに対応するのか」という技術的な対応の過程を学ぶ機会の必要性が述べられていた。

本学の保育専修の学生も、実習前の不安や実習後の振り返りにおいて、子どものけんかやいざこざ場面のかかわりの困難さを訴える傾向があり、注目が高い場面の1つといえよう。保育内容演習「人間関係」や「幼児理解」をはじめとする講義では、知識として「けんかやいざこざ」の体験の重要性や保育者のかかわりについて学んでいるが、学生の実習での体験を踏まえたけんかやいざこざの場面についての指導の検討が十分に行われているとはいえない。そこで、学生のけんかやいざこざの場面に対する認識と実習での体験を調査し、学生の意識と実際の対応との関連を検討することとした。学生の関心の高いけんかやいざこざの場面を取りあげることににより、今後、本学の保育専修において、幼児の人間関係の育ちについていかに指導していくのかを検討する足掛かりとしたい。

Ⅱ. 研究方法

1. 調査方法

2019年6月に、子どものけんかやいざこざ場面に関する自由記述式のアンケート調査を行った。調査協力者は、本学の2019年度教育学部保育専修の2年生と4年生である。アンケート調査に同意を得られた2年生29名、4年生26名を対象とした。調査時点では、2年生は、領域「人間関係」の講義を履修しているが、保育実習と教育実習の経験はない。知識として学んでいるが、実際に子どものけんかやいざこざ場面に対応する経験は少ないと考えられる。一方、4年生は保育実習Ⅰ、ⅡまたはⅢと幼稚園教育実習を終え、3～5歳児と継続的にかかわる経験をしている。子どものけんかやいざこざへの対応を知識としてのみならず、体験的に学び、考えを深めていると考えられる。そこで、経験による理解と援助に差が表れやすいと思われた2年生と4年生を対象とし、調査を行った。

2. 分析方法

アンケートで得られた自由記述をもとに、以下の4点について分析する。まず、けんかやいざこざの重要性に対する認識を尋ねる問いから、①けんかやいざこざをどのようなものと捉えているのかを把握する。次に、けんかやいざこざ対応の経験をエピソードとして記述する問いから、②けんかやいざこざをどのくらい経験しているのか、③けんかやいざこざ場面に遭遇した時、どのように対応しているのかについて分析する。最後に、エピソードの振り返りを記述する問いから、④けんかやいざこざに対する知識や認識と実際の対応の関連について検討をする。

3. 倫理的配慮

アンケート調査は、無記名による調査であり、個人を特定されることはないようプライバシーの保護には配慮をすること、研究以外の目的で使用しないこと、回答の有無や内容は成績と無関係であり、記述内容によって不利益を被らないことを、予め伝えた上で実施した。アンケートの回答をもって、研究協力に同意を得たものとした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 子どものけんかやいざこざに対する認識

(1) 子どものけんかやいざこざに対する重要度の認識

子どものけんかやいざこざに対して、どのような認識を持っているのか。竹中⁵⁾のアンケート調査を参考に、「けんかやいざこざの経験は重要だと思うか否か」について、「重要である」から「重要でない」まで5件法で回答を求め、図1に示した。

けんかといざこざは「どちらかといえば重要である」も含めると、95%の学生が重要だという認識を持っている。「重要」と答えている学生は、2年生が89.7%（26名）、4年生が76.9%（20名）と最も多く、「重要でない」と「どちらかといえば重要でない」と答えた学生は、0名である。「どちらともいえない」と回答した学生は、2年生1名、4年生1名だが、その理由にはけんかといざこざの経験のプラスの面とマイナスの面の両方が書かれており、重要さも認識していることが窺える。

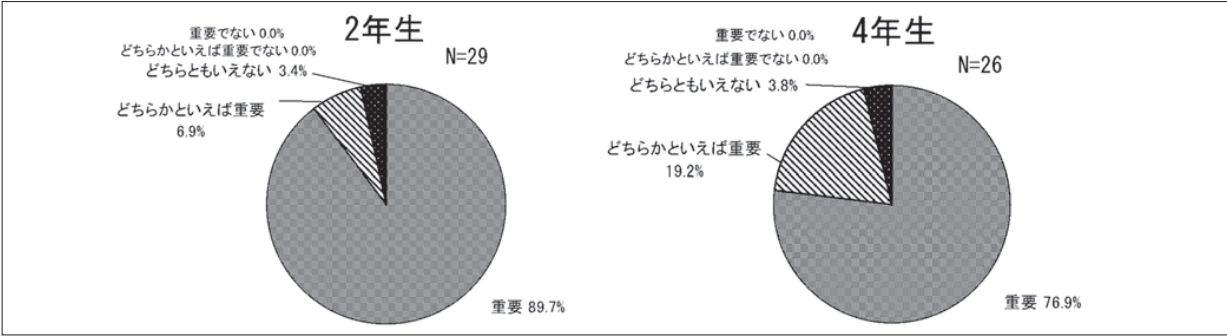


図1 子どもにとってけんかやいざこざの経験は重要かについての認識（項目名、割合）

（2）子どもにとってけんかやいざこざが重要であると考える理由

子どもにとってけんかやいざこざの経験が「重要である」「どちらかといえば重要である」と答えた学生の理由についての自由記述を、竹中⁶⁾の作成したカテゴリや具体的記述例に倣って表1のように分類した。分類については、共同執筆者で検討を重ねて決定をしている。1名の回答が、複数のカテゴリ（3つまで）にわたってカウントしているものもある。割合を示す表やグラフ、記述は、小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計しても必ずしも100%とはならない。（以下も同様）

表1 けんかやいざこざが重要であると考える理由（単位：名）

カテゴリ	サブカテゴリ	2年(N=49)	4年(N=46)
感情を知る	自分の感情に気づく	18.4% (9)	21.7% (10)
	相手の感情に気づく	0.0% (0)	0.0% (0)
	互いの感情に気づく	16.3% (8)	15.2% (7)
経験として必要	痛み・葛藤を知る	2.0% (1)	6.5% (3)
	違いを知る	0.0% (0)	0.0% (0)
	けんか特有の学び	8.2% (4)	8.7% (4)
	思い通りにならないことを知る	4.1% (2)	10.9% (5)
	ぶつかり合うことの重要性	2.0% (1)	2.2% (1)
発達の観点	思いやりを知る	2.0% (1)	2.2% (1)
	善悪の判断・反省	8.2% (4)	10.9% (5)
	成長	2.0% (1)	0.0% (0)
	感情のコントロール・譲る心	12.2% (6)	4.3% (2)
	自我発達の観点	4.1% (2)	6.5% (3)
対人関係・スキル	友達関係・仲直りの効果	0.0% (0)	0.0% (0)
	コミュニケーション力	36.7% (18)	23.9% (11)
	問題解決能力	12.2% (6)	4.3% (2)
		2.0% (1)	8.7% (4)
その他	実体験から	2.0% (1)	8.7% (4)
	その他	0.0% (0)	0.0% (0)

2年生、4年生共に、「コミュニケーション力」（2年生12名、4年生9名）と回答した者が多く、次いで「相手の感情に気づく」（2年生8名、4年生7名）を回答した者が多い。いざこざが自分の気持ちや考えを伝え、逆に相手の気持ちや考えを知るなど相手の感情への気づきの場となり、また、自分自身のコミュニケーション力を高める機会につながると考えられていた。

一方、学年による大きな違いは見れなかったが、2年生、4年生共に「自分の感情に気づく」、「痛み・葛藤を知る」、「自我発達」のサブカテゴリを回答した者は0名である。いざこざが、「自分の気持ちの気づきや自我の発達に気づく」、あるいは「自分がされて嫌だと思うことが何であるか分かる」など、自分自身への気づきや発達を知る経験であることよりも、対人関係を修復し、良好にする経験として重要であると考えられている様子が窺えた。

2. 子どものけんかやいざこざ場面の経験の概要

学生は、実際にどのような子どものけんかやいざこざ場面に遭遇する経験をしているのであろうか。まず、学生がこれまでに子どものけんかやいざこざ場面に遭遇し、対応した経験があるか否かを尋ね、「ある」と答えた学生には、できるだけ具体的なことばや行動を記述し事例としてまとめる回答を求めた。本稿で扱う「けんかやいざこざ」とは、「3～5歳児の子ども達の間で、お互いの意志の食い違いの結果生じるもめごと」⁷⁾を意味し、学生自身がけんかやいざこざに関与し、見守りを含む何らかの援助を行った事例を分析対象とする。

(1) 子どものけんかやいざこざ場面への対応経験の有無

2年生でけんかやいざこざへの対応経験が「ある」と回答した学生は62.1% (18名)、「ない」と答えた学生は37.9% (11名)であった。4年生は、けんかやいざこざへの対応経験が「ある」と答えた学生が96.2% (25名)、「ない」と答えた学生は3.8% (1名)であった。4年生は、保育実習や幼稚園教育実習を経験しており、実習での出来事を記述したとみられる事例が多い。2年生は、実習経験が少ない故、幼児と関わる経験が少なく、けんかやいざこざへの対応経験数も少ないと考えられた。

経験が「ある」と答えた学生が記述した事例は、2年生が19事例、4年生が42事例であった。その内、本稿で扱う「けんかやいざこざ」に当てはまらない事例は、2年生が5事例、4年生が9事例あったため、以下の分析では14事例を除外する。よって、2年生14事例、4年生33事例の合計47事例を対象に分析を行うこととする。

なお、以下の分析は、学生と保育者のトラブルについて検討をしている白石ら⁸⁾⁹⁾の分析枠組みを参考にして行う。カテゴリの分類は、共同執筆者で協議し決定した。

(2) 子どものけんかやいざこざの場面認定

けんかやいざこざの場面の認定を、「身体的攻撃」(たたく、ける、引っ張るといった行為)、「泣き」(誰かが泣いている)、「言い合い」(言い争い)、「否定的感情」(行為にはならない怒りなどの感情)、「不明」の6つの現象に分類した。経験したけんかやいざこざの場면을どのように認定しているのかについては、表2に示す通りであった。

2年生で比較的高い割合を示しているものは、21.4%の「泣き」、「言い合い」、「不明」である。4年生では、27.3%の「身体的攻撃」、「泣き」である。「不明」に関しては、2年生は21.4%で、4年生は0.0%となっており、2年生と4年生での割合において顕著な差がみられるが、これは、2年生と4年生の状況把握力の相違に起因していると考えられる。

なお、「学生への訴え」(当事者や周囲の子どもからの訴え)に関しては、2年生、4年生ともに低い割合である。子ども達にとって困ったときにまず頼るべき存在は担任の保育者であることから、学生への訴えは比較的少ないのであろう。

表2 けんかやいざこざの場面の認定

現象名	2年生(N=14)	4年生(N=33)
身体的攻撃	14.3% (2)	27.3% (9)
泣き	21.4% (3)	27.3% (9)
言い合い	21.4% (3)	21.2% (7)
学生への訴え	7.1% (1)	3.0% (1)
否定的感情	14.3% (2)	21.2% (7)
不明	21.4% (3)	0.0% (0)

(単位: 事例)

表3 けんかやいざこざの原因

原因名	2年生(N=14)	4年生(N=33)
遊び仲間への加入	0.0% (0)	9.1% (3)
モノ・場所の取り合い	42.9% (6)	33.3% (11)
ルール生活・遊び	0.0% (0)	21.2% (7)
イメージのずれ	28.6% (4)	12.1% (4)
不快な言葉	7.1% (1)	0.0% (0)
不快な行動	7.1% (1)	21.2% (7)
勘違い	0.0% (0)	3.0% (1)
不明	14.3% (2)	0.0% (0)

(単位: 事例)

(3) 子どものけんかやいざこざの原因

けんかやいざこざの原因を、「遊びや仲間への加入」(遊びへの参加や仲間入りの不一致)、「モノ・場所の取り合い」(モノの使用や場所の占有に関する不一致)、「ルール生活・遊び」(生活や遊びのルールのずれ)、「イメージのずれ」(遊びや生活の内容に関してのイメージのずれ)、「不快な言葉」(けなす、

悪口を言うなど)、「不快な行為」(たたく、ぶつかるなどの行為が原因となるもの)、「勘違い」(相手の行為の意図の誤解によるもの)、「不明」の8つに分類した。学生が経験した子どものけんかやいざごきの原因については、表3の通りであった。

2年生、4年生ともに、「モノ・場所の取り合い」(2年生42.9%、4年生33.3%)を原因とする割合が一番高い。次いで高い割合を示しているものは、2年生では、「イメージのずれ」(28.6%)であり、4年生では、「ルール生活・遊び」(21.2%)と「不快な行為」(21.2%)となっている。

(4) 子どものけんかやいざごき場面で行った対応

経験したけんかやいざごき場面での、学生の具体的な対応は表4に、対応のレパートリーと終結については図2に示す。

けんかやいざごき場面における学生のかかわりを、子どもの体験を支えるかかわりとして、「自己回復を支える」、「共生の体験を支える」、「一緒に解決方法をさがす」、「価値規範を支える」の4つに大きくカテゴライズし、さらに、これらのサブカテゴリとして、「気持ちの受けとめ」、「交渉・話し合いの提案」、「気持ち・要求の代弁」、「状況・原因を尋ねる」、「解決策を示唆・提案」、「説諭」など17種類のかかわりに分類している。表4の対応の数値は、1つの事例で複数の対応を行っている場合があるため、複数カウントを行っている事例もある。

けんかやいざごきに対して、学生がどう対応することが多いのかをみると、カテゴリ別では、2年生、4年生ともに、「一緒に解決方法をさがす」(2年生48.0%、4年生34.5%)の割合が一番高く、次いで「共生の体験を支える」(2年生24.0%、4年生32.8%)の割合が高い。

サブカテゴリに関しては、2年生では、「気持ち・要求の代弁」、「解決策を示唆・提案」の対応が、ともに24.0%と最も割合が高く、次いで「状況・原因を尋ねる」の対応が20.0%となっている。一方、4年生では、「気持ち・要求の代弁」の対応が17.9%と最も割合が高く、次いで「説諭」の対応が13.4%となっている。2年生においては、「状況・原因を尋ねる」、「解決策を示唆・提案」の割合の高いことから解決を求める対応傾向がみられる。4年生においては、共生の体験を大切にする傾向はあるが、多様な対応を試みていることから、その場の状況を踏まえた対応を考えることが比較的できているといえるであろう。

表4 けんかやいざごきに対する対応 (単位:事例)

カテゴリ	サブカテゴリ	2年生	4年生
自己回復を支える	気持ちの受け止め	4.0% (1)	10.4% (7)
	身体制止	4.0% (1)	1.5% (1)
	認める・褒める	0.0% (0)	4.5% (3)
	場面切り替え	4.0% (1)	1.5% (1)
	見守る・待つ	4.0% (1)	1.5% (1)
共生の体験を支える	交渉・話し合いの提案	0.0% (0)	10.4% (7)
	気持ち・要求の代弁	24.0% (6)	17.9% (12)
	謝罪の提案	0.0% (0)	3.0% (2)
	仲直りの提案	0.0% (0)	1.5% (1)
一緒に解決方法をさがす	状況の把握	0.0% (0)	0.0% (0)
	状況・原因を尋ねる	20.0% (5)	9.0% (6)
	状況を子どもに説明する	0.0% (0)	4.5% (3)
	子どもに相談	0.0% (0)	9.0% (6)
	子どもが解決	4.0% (1)	0.0% (0)
価値・規範を伝える	解決策を示唆・提案	24.0% (6)	12.0% (8)
	説諭	8.0% (2)	13.4% (9)
	説得	4.0% (1)	0.0% (0)
		100.0% (25)	100.0% (67)

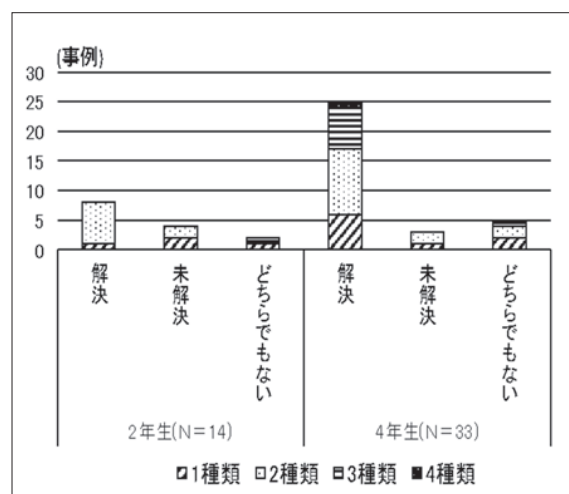


図2 けんかやいざごきへの対応
のレパートリー

図2は、けんかやいざごきに対する対応事例数を、解決、未解決、どちらでもない、の3つに整理し、さらに、それぞれをサブカテゴリ別のレパートリー(1種類、2種類、3種類、4種類)ごとに分類したものである。解決の事例についてみると、2年生では、2種類の対応がなされた場面が7事例、3種類以上の対応がなされた事例はない。一方、4年生では2種類の対応がなされた場面が11事例、3種類の対応がなされた場面が7事例、4種類の対応がなされた場面が1事例となっている。

3. 子どものけんかやいざこざ場面への対応の振り返り

学生は、子どものけんかやいざこざ場面における自分の対応をどのように振り返っているのか。けんかやいざこざの終結と振り返りについて、分析をする。

(1) 子どものけんかやいざこざの終結と課題意識

けんかやいざこざの終結と課題意識についての関連を表5にまとめた。2年生は71.4%（10名）、4年生は48.5%（16名）が「課題意識」を感じていた。「未解決」に終わった事例はもちろん、「解決」した事例も2年生は42.9%（6名）、4年生は33.3%（11名）の学生が「課題意識」を感じている。また、「今でも対応が分からない」と答える学生もあり、けんかやいざこざ場面の対応に難しさを感じていることが窺える。だが、4年生は39.4%（13名）の学生が自身の対応に「納得」しており、2年生よりも自分の行ったかかわり方を肯定的に受け止めていると考えられる。

表5 けんかやいざこざの終結と課題意識の関連 （単位：事例）

	2年生 (N=14)				4年生 (N=33)			
	解決	未解決	どちらでもない	計	解決	未解決	どちらでもない	計
納得	14.3% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	14.3% (2)	33.3% (11)	0.0% (0)	6.1% (2)	39.4% (13)
課題意識	42.9% (6)	28.6% (4)	0.0% (0)	71.4% (10)	33.3% (11)	9.1% (3)	6.1% (2)	48.5% (16)
今でも対応が分からない	0.0% (0)	0.0% (0)	14.3% (2)	14.3% (2)	3.0% (1)	0.0% (0)	3.0% (1)	6.1% (2)
不明	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	6.1% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	6.1% (2)

(2) 振り返り時に考えるふさわしい対応

けんかやいざこざ場면을振り返り、学生がふさわしいと考えた対応は図3の通りである。「課題意識」を感じている2年生10事例と4年生16事例の振り返りの内容から、ふさわしいと考える対応を抽出し、分類した。対応のカテゴリは、表4に準じている。1つの事例でも、複数のふさわしい対応が書かれている場合もあるため、複数カウントしたものもある。

2年生も4年生も、最も多くの事例で「気持ちの受け止め」がふさわしかったと振り返っており（2年生36.8%、4年生36.7%）、「子どもの気持ちに寄り添うことが一番大切」という認識の強さが窺える。高橋¹¹⁾が指摘するように、教科書では「共感的理解」の重要性が述べられていることが多く、前述の通り、学生は「相手の感情に気づく」ことや「コミュニケーション」の育ちに重要であるとの認識が高い。「子どもに相談」や「解決策の提案」も両学年で挙がっており、けんかやいざこざが対人関係の形成に重要だという認識が、子どもの感情を重視する傾向に反映されていると考えられる。その他、「場面切り替え」や「気持ち・要求の代弁」「子どもが解決」は2年生のみに見られ、「認める・褒める」「見守る・待つ」「交渉・話し合いの提案」「謝罪の提案」「説諭」は4年生のみに見られる。4年生は2年生よりも、多様な対応が記述されている。現実の対応と同様に、かかわり方のレパトリーが多くなっていることと、子どもの様子や状況に応じた対応をしようとしていることが窺える。

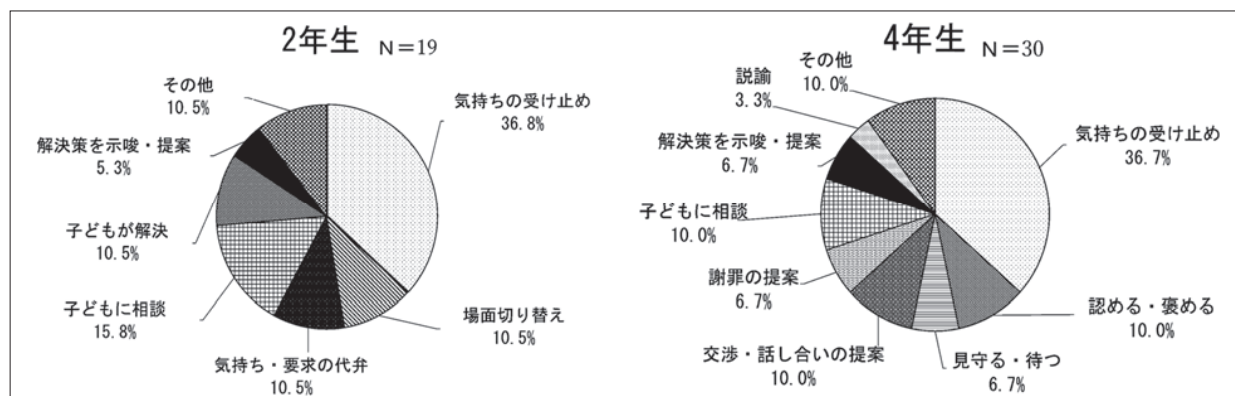


図3 「課題意識」を感じた事例でふさわしいと考える対応

IV. 総合考察

本学の保育専修の学生は幼児期のけんかやいざこざをどのように認識し、いかなる介入の体験をしているのであろうか。アンケートの結果から見えてきた学生の意識と経験についてまとめた上で、幼児の人間関係に関してどのような指導を行っていくのかを模索する。

1. 学生の子どものけんかやいざこざ場面に対する知識と経験

本学の保育専修の学生は、2年生と4年生共に、けんかやいざこざは「重要である」という意識を持ち、けんかやいざこざを通して育つ多様な力があると認識していた。学年間の違いが生じなかったのは、2年前期の段階で保育内容演習「人間関係Ⅰ」と「人間関係Ⅱ」を履修済みであり、知識としてけんかやいざこざの重要性を学び得ていたからだと考えられる。大学の講義を通しての理解が、「重要である」との認識に反映されていたといえよう。

一方で、子どものけんかやいざこざ場面に対応した経験には、2年生と4年生で差が見られた。4年生は、2年生よりも経験した事例数が多いだけではなく、実際の対応のレパトリリー数が多く、多様な角度からけんかやいざこざを援助しようとしている。1つの対応でけんかやいざこざが解決した事例も6事例あり、子どもの様子をよく捉え、瞬時に対応を検討し、適したかかわりが可能になっていたのだと推察される。対応の内容を見ても、2年生は状況を尋ねたり、解決策を提示したりする傾向にあるが、4年生は共生の体験を重視したり、子どもに相談したりするなど、子どもとの対話を重視する傾向が窺える。その場の解決を求めているように見える2年生に対し、4年生はけんかやいざこざを通しての育ちを期待して、子どもの想いや考えを重視していると考えられる。4年生は自分の対応に納得する割合も増え、けんかやいざこざ対応に対する知識と経験の積み重ねが、子ども理解をする力と多様な方策を考える力、援助に対する自信に繋がっているのだと考えられた。

また、「課題意識」がある学生は全体の55.3%と半数を超え、対応の難しさを感じていることが読み取れた。けんかやいざこざ場面の援助には、「こうすれば解決する」というマニュアルはない。見ている大人と当事者の子どもでは、「解決」の形が異なる場合もあると考えられる。実習生という立場では、子どもとの信頼関係が十分ではなく、子ども理解が難しい状況も窺える。「子どもに寄り添うことが大事」だと考えて寄り添おうとする学生は多いが、どう寄り添うのかが分からないのだと推察された。そのため、学生は毎回、自分なりにかかわるものの、子どもの不満そうな表情やその場を離れて遊び出す様子を見て「これで良かったのだろうか？」と振り返っていると考えられた。だが、具体的な記述内容を見ると、経験の多い4年生は2年生と振り返り方に違いも見られる。2年生は「後悔している」「～したら良かったかもしれない」という自分の対応に注目した振り返りが目立つが、4年生になると「○○という反応だったから、～すれば良かった」「○○して欲しいから、～という援助をしたい」という記述もあり、子どもの状況を捉え、子どもへの願いと自分の対応を関連づけた振り返りをしていた。けんかやいざこざの経験の積み重ねは、「重要な体験である」という知識と実際の目の前の出来事と結びつけ、実際の対応やふさわしいと考える対応に反映されるようになると推察される。

このように、学生の知識としての「けんかやいざこざの重要性」の認識は、実際にけんかやいざこざの場面で、自分の援助を決めるときの指針になっていることが見えてきた。そして、何度も子どものけんかやいざこざ場面に遭遇することによって、体験の重要性の認識も深まるといえよう。一方で、自分の対応に「納得いかない」との回答が半数あったことから、知識と実際の子どもの姿の差異に葛藤している様子も窺える。その葛藤が学生にとっても重要な経験で、葛藤しながら子どもとの関係を模索し、子どもの人間関係の育ちを支える援助を行う力の育ちにつながっていくのではないかと考えられる。

2. 子どものけんかやいざこざに関する指導の検討と今後の課題

子どもは、けんかやいざこざにより、相手の気持ちを理解したり、他者を尊重することについて考えたり、仲直りの方法を学んだり、実に様々なことを学ぶことになる。すなわち、子どもにとって、けんかやいざこざは、人間関係を学ぶ大切な機会ともいえる。しかし、当事者である子ども同士が、納得しないで終わると成長に繋がらず悪化することもある。けんかやいざこざを子どもの成長の糧にできるかどうかは保育者の対応によるところが大きいといえるであろう。

本調査結果によると、ほとんどの学生は、けんかやいざこざを子どもの学びの機会として重要である

という認識をもっており、知識としては理解できている。ただし、対応の振り返りでの課題意識の高さから、現場での実践対応では、とまどっている学生の姿が垣間みられる。子ども同士のけんかやいざこざの対応に関しては、見守ることを基本としながらも、現場の状況変化に応じて、リフレクション¹²⁾による意志決定を行って対応を決めていくことが求められる。子どもの成長にとってよりプラス効果を与える適切な対応のできる保育者となれるように養成校にて学生を指導していくことは重要となる。

子どものけんかやいざこざ対応においては、複雑な価値の葛藤などがみられるので、こうした対応を検討する際には、技術的合理性に基づくだけでなく、現場での行為についての省察の視点も求められる。友定¹³⁾は、「保育者の行為レベルでのかかわりについて省察することは、その幼児理解と保育行為を同時に省察すること」になると指摘している。したがって、こうした実践力育成のためには、特定科目だけで取り上げるのでは十分ではなく、学年に渡る関連科目において連携を図りながら、学生の経験状況に即して学びを深めていけるように丁寧に指導を展開していく必要があるといえる。

本学の保育専修においては、子どものけんかやいざこざの場面に遭遇した経験の少ない時期に、「人間関係」や「幼児理解」の講義のなかで、事例を通して子どもの発達を踏まえた多様な対応方法について検討し、さらに、ロールプレイなどの演習を行ったうえで、実践現場での学びとなる保育実習や幼稚園教育実習に臨み、実習後に学生が相互的に実践を省察することで、けんかやいざこざ対応の実践力をより効果的に養うことが可能となるであろう。

なお、子どもへの適切な対応のあり方は、その場の状況によって異なってくるものであるが、いずれの場合においても、子どもの権利の尊重が基盤となる。子どもを権利主体として尊重し、子どもの最善の利益を考慮することで、適切な対応のあり方が明らかになってくるといえる。したがって、子どもの権利内容について学生がしっかりと認識できるように教授していくことも重要となる。

注・文献

- 1) 文部科学省 (2018) : 「幼稚園教育要領解説 平成30年3月」, フレーベル館, 2-4, 50-73.
- 2) 竹中美香 (2013) : 乳幼児期のけんかやいざこざに関する自我発達心理学的研究—保育を学ぶ学生へのアンケート調査を通して—, 大阪総合保育大学紀要, 第8号, 171-191.
- 3) 森山卓郎・鍋島恵美・斎藤真由美・村田真里子・樫山ゆかり・小川陽子・高野史朗・光村智香子・田中琢也 (2009) : 「幼児のけんかやいざこざ」にどう関わるか— 学生, 保護者, 幼稚園教員, 保育園保育士の場合, 京都教育大学紀要, 115, 27-45.
- 4) 高橋靖幸 (2017) : 子どもの対人葛藤場面における保育者のかかわり—「実践の方法」に着目した保育と学生指導のあり方について, 新潟人間生活学会 人間生活学研究, 8, 89-101.
- 5) 竹中美香 (2014) : 乳幼児期のけんかやいざこざに関する自我発達心理学的研究, 大阪総合保育大学博士論文, 143.
- 6) 同上
- 7) 森上史郎・柏女霊峰編 (2015) : 「保育用語辞典 第8版」, ミネルヴァ書房, 318.
- 8) 白石敏行・友定啓子・入江礼子・小原敏郎 (2007) : 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—学生の保育記録の分析結果—, 山口大学教育学部研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理, 57, 117-128.
- 9) 白石敏行 (2018) : いざこざ場面にみる保育者の専門性, 中坪史典 (編) : 「テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ」, ミネルヴァ書房, 126-137.
- 10) 前掲4)
- 11) Schön が提唱する reflection-in-action (行為の中の省察) のことである。詳しくは Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic books. ショーン, D. 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳 鳳書房. 2007. を参照されたい。
- 12) 友定啓子 (2009) : トラブル場面へのかかわりにみる保育者の専門性, 山口大学教育学部研究論叢 第3部研究論叢. 第3部, 芸術・体育・教育・心理, 59, 239-251.